

Bartosch, Ulrich

Die Europäisierung der Hochschullandschaft und die Einführung von Qualifikationsrahmen

Erziehungswissenschaft 21 (2010) 41, S. 73-91



Quellenangabe/ Reference:

Bartosch, Ulrich: Die Europäisierung der Hochschullandschaft und die Einführung von Qualifikationsrahmen - In: Erziehungswissenschaft 21 (2010) 41, S. 73-91 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-40253 - DOI: 10.25656/01:4025

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-40253>

<https://doi.org/10.25656/01:4025>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 41

21. Jahrgang 2010

ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	9
-----------------	---

Beiträge

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht	11
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Hannelore Faulstich-Wieland, Ingo Niehaus, Barbara Scholand

Lehramt Grundschule: „niedrigste Stufe dieses Lehrberufs“ versus „ich liebe Kinder“. Oder: Was SchülerInnen vom Lehramt abhält und Studierende daran reizt	27
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Rita Casale, Charlotte Röhner, Andreas Schaarschuch, Heinz Sünker

Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft	43
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Beiträge des Workshops *Verändert der Europäische Qualifikationsrahmen die Hochschullandschaft?*

Werner Thole, Ingrid Lohmann

Vom Bologna-Prozess über den Europäischen zum Deutschen Qualifikationsrahmen	67
------------------------------------------------------------------------------------	----

Ulrich Bartosch

Die Europäisierung der Hochschullandschaft und die Einführung von Qualifikationsrahmen	73
----------------------------------------------------------------------------------------------	----

Karin Böllert

Entwicklung und Herausforderungen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)	93
-----------------------------------------------------------------------------------	----

Barbara M. Kehm

Zwischen Konvergenz und Vielfalt. Die Rolle von Qualifikationsrahmen
für die Struktur von Abschlüssen und Studiengängen 101

Winfried Heidemann

EQF und ECVET: Förderung von Durchlässigkeit und Übergängen
im Bildungssystem 105

Rudolf Tippelt

Deutscher Qualifikationsrahmen und European Qualifications Framework
– die Perspektive der Weiterbildung 113

Andrea Liesner

Die Standardisierung der deutschen Hochschullandschaft
– Dynamik der Autonomiedemontage 119

Edwin Keiner

Der Qualifikationsrahmen aus professionstheoretischer Perspektive
– ein Kommentar zu Diskussionen in der Erziehungswissenschaft 127

Beiträge zum 22. DGfE-Kongress *Bildung in der Demokratie*

Rudolf Tippelt

Rede zur Eröffnung des DGfE-Kongresses *Bildung in der Demokratie*
am 15. März 2010 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz 135

Rudolf Tippelt

Bericht des Vorsitzenden über die Vorstandsperiode 2008 bis 2010
im Rahmen der Mitgliederversammlung der DGfE in Mainz
am 16. März 2010 141

Werner Thole

Bericht des Schatzmeisters für den Zeitraum vom 1. Januar 2008
bis März 2010 152

Werner Thole

„Die Erziehungswissenschaft muss gesellschaftlich relevante Fragen
aufgreifen.“ Laudatio für Hans Thiersch anlässlich der Verleihung
des Ernst Christian Trapp-Preises 156

Hans Thiersch

Dankesrede anlässlich der Verleihung des Ernst Christian Trapp-Preises	161
---------------------------------------------------------------------------------	-----

Hans-Christoph Koller

Laudatio für Walter Hornstein anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE	166
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Ingrid Lohmann

Laudatio für Volker Lenhart anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE	169
-------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Hans-Rüdiger Müller

DGfE-Förderpreis 2010 für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler – Laudationes für die Preisträgerinnen und Preisträger	173
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Barbara Budrich

(Meinungs-)Bildung in der Demokratie Am Beispiel der Jury für den Barbara Budrich Posterpreis	175
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Mitteilungen des Vorstands

Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft	179
-------------------------------------------------------------------------	-----

Mitglieder des Ethik-Rats	184
---------------------------------	-----

Einrichtung einer ExpertInnenkommission <i>Physische, psychische und sexuelle Gewalt von PädagogInnen gegen SchülerInnen, Kinder und Jugendliche</i> – Presseerklärung	185
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Überlegungen zur Problematik von Peer-Review-Verfahren bei Publikationen	186
-----------------------------------------------------------------------------------	-----

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 Historische Bildungsforschung	195
-----------------------------------------------	-----

Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft	205
---------------------------------------------------	-----

Inhaltsverzeichnis

Sektion 3	International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft	211
Sektion 5	Schulpädagogik	212
Sektion 7	Berufs- und Wirtschaftspädagogik	213
Sektion 8	Sozialpädagogik	215
Sektion 10	Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik	218
Sektion 11	Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft	220
Sektion 12	Medienpädagogik	221

Notizen

<i>Aus der Forschung</i>	225
--------------------------------	-----

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Deutscher Hochschulverband lehnt Pläne für Umsetzung eines Europäischen Qualifikationsrahmens ab	238
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

DGB: Die Arbeiten am Deutschen Qualifikationsrahmen sind ausgesetzt – Hochschulen fordern kompletten Neustart	239
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

DFG: „Qualität statt Quantität“ – Neue Regeln für Publikationsangaben in Förderanträgen und Abschlussberichten	243
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) & Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI): Die Hochschule der Zukunft. Das Leitbild der Wirtschaft	246
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Hans Böckler Stiftung (HBS): Das Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule. Vorschlag für die Hochschule der Zukunft	249
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

European University Association (EUA) to publish ‘annual review’ of worldwide university rankings	250
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät: <i>Master of Arts Rehabilitationswissenschaften</i>	251
Nachwuchsakademie <i>Empirische Schul- und Unterrichtsforschung</i>	252
Kostenfreie Online-Zeitschrift <i>Schulpädagogik-heute</i>	252
Deutscher Bibliotheksverband kritisiert Einschränkungen bei Informationsversorgung in Bildung und Wissenschaft	253
European Educational Research Journal – <i>Open Invitation</i>	254
 <i>Ausschreibungen, Preise</i>	
DGfE-Nachwuchspreis 2012	255
Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung 2011	255
Reisestipendien für NachwuchswissenschaftlerInnen der Sektion Historische Bildungsforschung	256
Aloys Fischer-Grundschulforschungspreis 2010	256
 <i>Tagungskalender</i>	 259
 <i>Personalia</i>	
Nachruf auf Fritz-Ulrich Kolbe	271
 <i>Impressum</i>	

Die Europäisierung der Hochschullandschaft und die Einführung von Qualifikationsrahmen

Ulrich Bartosch

1 Regelwechsel – eine Vorbemerkung

Man stelle sich vor: Einige bilden eine Gruppe A und beginnen ein Spiel. Sie formulieren Regeln, die zu ihrem Bild von Spiel und Spielern passen. Das Spiel läuft gut, und immer mehr Spieler beteiligen sich. Der Erfolg des Spiels ermuntert eine andere Gruppe B von Spielern, ebenfalls ein Spiel zu spielen. Sie übernehmen einen Teil der Regeln, verändern aber Ziele und Sinn des Spiels. Um die funktionierenden Strukturen der Gruppe A (und deren Expansion) für das eigene Spiel zu nutzen, integriert Gruppe B die Spielregeln der Gruppe A so gut, dass deren Spieler einfach weiterspielen können. Sie merken gar nicht, dass sie bereits in einem anderen Spiel – mit anderen Zielen und anderem Sinn – mitwirken. Wenn nun das Spiel der Gruppe B in jedem Fall die Ziele und den Sinn des Spiels von Gruppe A befördert, ergäbe sich eine Art von Symbiose. Widerspricht aber der Spielzweck von B dem von A, dann bewirkt jeder weitere Erfolg von A für diese Gruppe den eigenen Niedergang.

Für den Bologna-Prozess ist ein analoger Prozess zu beobachten. Darum geht es in diesem Text. Wie die Sache ausgeht, ist nicht ausgemacht. Es erscheint aber nötig, dass die Spieler der Gruppe A (hier: die Hochschulen) erkennen und reflektieren, dass es zwei Spiele gibt und welche Folgen dies für die eigenen Ziele haben könnte. Zumindest ist es angebracht, die eigenen Zielsetzungen im neuen, größeren Spiel zu artikulieren. Hochschulen haben genuine Aufgaben, die nur durch sie selbst formuliert und verfolgt werden können. Hier liegt ihre gesellschaftliche und wirtschaftliche Verantwortung.

2 Gibt es eine Europäisierung der Hochschullandschaft?

Es ist statthaft, einen kleinen Versuch zur Europäisierung der Hochschullandschaft mit einem Zitat des deutschen Hochschulforschers Ulrich Teichler zu beginnen, zumal die Zeilen seinem Text *Europäisierung der Hochschulpolitik* entnommen sind, aus dem aktuellen Handbuch Wissenschaftspolitik von 2010:

„Wenn von Europäisierung im Kontext von Hochschulen die Rede ist, geht es gewöhnlich um drei verschiedene, aber miteinander verknüpfte Aspekte: (a) Fortbestand nationaler Besonderheiten (europäische Vielfalt) oder Zunahme von europäischen Gemeinsamkeiten in der quantitativen, strukturellen, funktionalen und organisatorischen Hochschulentwicklung; (b) die Zunahme grenzüberschreitender Aktivitäten (Mobilität von Studierenden und Lehrenden, Kooperation, Wissenstransfer u. Ä.); (c) die wachsende Bedeutung von supranationaler Kooperation und von supranationalen Instanzen bei der Steuerung“ (Teichler 2010, 51).

Die nachfolgende Argumentation kann keinen dieser Aspekte systematisch entwickeln und ausreichend beleuchten. Vielmehr wird ein vergleichsweise neues Werkzeug in der Bildungspolitik herausgehoben behandelt. Damit wird allerdings versucht, diesem Werkzeug *Qualifikationsrahmen* (QR) eine Schlüsselfunktion für die Bewertung der allgemeinen Entwicklung zuzuschreiben. Die These des Beitrags ist: Am Prozess der Durchsetzung eines Systems von Qualifikationsrahmen zeigt sich eine spezifische Form der Europäisierung der Hochschullandschaft, die eine Verknüpfung von Qualifikations- und Forschungspolitik zur weitergehenden Funktionalisierung von Hochschule für ökonomische Zwecke bedeutet.

Diese These wird über einige Umwege zu begründen sein. Das liegt daran, dass die Qualifikationsrahmen eigentlich ein eher beiläufiges Element der jeweiligen Prozesse sind, die durchaus getrennt voneinander betrachtet werden können. Diese Prozesse vermitteln sogar zunächst den Eindruck, als hätten sie wenig miteinander zu tun. Bezug nehmend auf die Unterscheidung von Teichler zeigt sich dann auch, dass mit Qualifikationsrahmen tatsächlich alle drei Bereiche berührt werden: Besonderheit bzw. Gemeinsamkeit, Mobilität und supranationale Instanzen. Warum das so ist, darüber kann am Ende vielleicht spekuliert werden.

Europäisierung – soweit dürfte es unstrittig sein – verweist auf Kompatibilität von Abschlüssen und Bildungswegen und *nicht* auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Themen und Inhalte. Insofern gehören Hochschulen, wie Teichler im Anschluss an Clark Kerr formuliert,

„[...] zu den am wenigsten auf lokale oder nationale Ebene eingeeengten Institutionen: Die Suche nach neuem systematischen Wissen und die Dissemination des Wissens macht nicht vor Grenzen halt – am wenigsten in den Disziplinen mit einem universellen Wissenssystem“ (ebd., 53).

Für einen übernationalen Bezugsrahmen der Wissensproduktion bedurfte es also keiner Europäisierung. Historisch wie systematisch betrachtet sind die Wissenschaften ein transnationales, ja weltweites Gemeingut. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler partizipieren in internationalen Communities an der Entwicklung ihrer Disziplinen. Auch die *Sorbonne-Erklärung* berief sich auf diesen Hintergrund und beschwor die Rolle der Universitäten als europäische Player:

„Der europäische Prozeß ist in letzter Zeit um einige bedeutende Schritte weiter vorange-trieben worden. So wichtig diese aber auch sein [mögen]: man sollte nicht vergessen, daß Europa nicht nur das Europa des Euro, der Banken und der Wirtschaft ist; es muß auch ein Europa des Wissens sein. Wir müssen auf die intellektuellen, kulturellen, sozialen und technischen Dimensionen unseres Kontinents bauen und sie stärken. Sie sind in großem Maße von ihren Universitäten geprägt worden, die weiterhin eine ganz entscheidende Rolle in deren Entwicklung spielen. Die Universitäten wurden in Europa vor ungefähr 750 Jahren gegründet. Unsere vier Länder sind stolz darauf, über einige der ältesten zu verfügen, die jetzt wichtige Jubiläen feiern, wie die Universität von Paris es heute tut. Damals reisten Studenten und Wissenschaftler umher und verbreiteten in kurzer Zeit ihr Wissen auf dem gesamten Kontinent. Heutzutage absolvieren zu viele unserer Studenten ihr Hochschulstudium, ohne den Vorteil zu nutzen, einen Teil der Studienzeit im Ausland zu verbringen“ (Sorbonne-Erklärung 1998, zit. n. Wex 2005, 391).

In der *Bologna-Erklärung* wird die Rede vom Europa des Wissens vertieft:

„Inzwischen ist ein Europa des Wissens weitgehend anerkannt als unerläßliche Voraussetzung für gesellschaftliche und menschliche Entwicklung sowie als unverzichtbare Komponente der Festigung und Bereicherung der europäischen Bürgerschaft; dieses Europa des Wissens kann seinen Bürgern die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends ebenso vermitteln wie ein Bewußtsein für gemeinsame Werte und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum. Die Bedeutung von Bildung und Bildungszusammenarbeit für die Entwicklung und Stärkung stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften ist allgemein als wichtigstes Ziel anerkannt, besonders auch im Hinblick auf die Situation in Südosteuropa. Die Sorbonne-Erklärung vom 25. Mai 1998, die sich auf diese Erwägungen stützte, betonte die Schlüsselrolle der Hochschulen für die Entwicklung europäischer kultureller Dimensionen. Die Erklärung betonte die Schaffung des europäischen Hochschulraumes als Schlüssel zur Förderung der Mobilität und arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger und der Entwicklung des europäischen Kontinents insgesamt“ (Bologna-Erklärung 1999, zit. n. Wex 2005, 396).

Es geht also um die Vielfalt der Wissenschaft, aber zugleich um eine Vergleichbarkeit der Bildungswege und Abschlüsse. Die Lernenden sollen ein verbundenes System von wissenschaftlicher Forschung und wissenschaftlicher Ausbildung vorfinden, das nicht erst durch ihr Handeln zu *einem* gemeinsamen Ausbildungssystem wird. Diese Europäisierung gibt es nachweislich. Sie ist uns nunmehr unter dem Titel *Bologna-Prozess* durchaus geläufig, obwohl sie bereits vor der Bologna-Erklärung beginnt. Diese Entwicklung soll hier nicht umfassend nachgezeichnet werden. Es sei verwiesen auf die Darstellungen von Bartsch (2009), Keeling (2006), Walter (2006) und Wex (2005). Allerdings müssen einige Schritte benannt und in ihrer spezifischen Bedeutung beleuchtet werden.

Ein echter Meilenstein in der Entwicklung sind die *Dublin Descriptors*. Sie wurden am 16. März 2002 im sogenannten Amsterdam Consensus bestätigt und von der European University Association (EUA) im Rahmen der Graz Convention vom 29.–31. Mai 2003 als Empfehlung eingesetzt (vgl. kritisch dazu Wex 2005, 66f.). Sie bilden den erstmaligen Versuch, allgemei-

ne Zuschreibungen zu hochschulischen Abschlüssen in Europa zu benennen. Berücksichtigt wurden dabei Bachelor- und Master-Abschlüsse.¹

In Berlin 2003 wurde von den Ministern des Bologna-Prozesses allerdings die Einführung von Qualifikationsrahmen gefordert. Danach wurden die Dublin Descriptors in der Fassung von 2004 um den *Short Cycle* erweitert:

„Ministers refer to an overarching framework of qualifications for the European Higher Education Area:

Ministers encourage the member States to elaborate a framework of comparable and compatible qualifications for their higher education systems, which should seek to describe qualifications in terms of workload, level, learning outcomes, competences and profile. They also undertake to elaborate an overarching framework of qualifications for the European Higher Education Area.

More specifically, in relation to qualifications frameworks and the shorter higher education qualifications the [Berlin Communiqué 2003] mentions:

Ministers invite the Follow-up Group to explore whether and how shorter higher education may be linked to the first cycle of a qualifications framework for the European Higher Education Area.

On formulating a higher education short cycle (within the first cycle) descriptor

A range of higher education awards are available to students who have undertaken a programme of study within the Bologna first cycle, but which do not represent the full extent of this cycle. Such awards may prepare the student for employment, while also providing preparation for, and access to, studies to completion of the first cycle. These awards are referred to as higher education short cycle (within the first cycle). National systems may have various qualifications within the first cycle. This descriptor is intended for a commonly found type, which approximates to 120 ECTS credits or equivalent“ (JQI 2004, 1; vgl. Communiqué 2003).

Mit dem Verweis auf die Anforderung eines Qualifikationsrahmens wurde so ein neuer Studienabschnitt eingeführt, der in den Hochschulen mancher europäischer Länder bis dahin keine Entsprechung hatte. Zuvor galt für die Dublin Descriptors eine allgemein vorhandene, inhärente Logik der Hochschule, wie sie für den Bologna-Prozess bis 2003 angenommen werden kann.

Ein weiteres Initialdokument ist eine frühere Erklärung, die ebenfalls in Bologna verabschiedet wurde und den Titel *Magna Charta Universitatum* trägt (vgl. Walter 2006, 98ff.):

„The university is an autonomous institution at the heart of societies differently organized because of geography and historical heritage; it produces, examines, appraises and hands down culture by research and teaching. To meet the needs of the world around it, its research and teaching must be morally and intellectually independent of all political authority and intellectually independent of all political authority and economic power. [...] Teaching and research in universities must be inseparable if their tuition is not to lag behind chang-

1 Es ist zu bemerken, dass die Formulierung der Deskriptoren vor 2003 erfolgte. Einen weiteren Ansatz zur Durchsetzung einheitlicher Rahmensbedingungen bildet das Tuning-Projekt, vgl. EU-Kommission 2001.

ing needs, the demands of society, and advances in scientific knowledge“ (The Magna Charta Observatory 1988, 2).

Vielleicht sind die Sorbonne-Erklärung und damit der Bologna-Prozess in der Tat zunächst eine Gegenbewegung der nationalen Minister gegen die zunehmende Lenkung der Hochschulpolitik durch die Europäische Kommission gewesen, eine Bewegung, die einer Subordination der Hochschul- unter die Wirtschaftspolitik entgegenwirken sollte (vgl. Teichler 2010, 64). Immerhin ist der Bologna-Prozess im Ergebnis eine weit über die Grenzen der EU hinweg angelegte Abstimmung, welcher mittlerweile 47 Staaten beigetreten sind (vgl. Walter 2006, 177-181) und deren Zugkraft weit in den nordafrikanischen und osteuropäischen Raum hineinreicht (vgl. ALECSO 2007, Erdle 2009, 35f.). Die Organisationsform des Bologna-Prozesses ist auch eine Struktur neben und zunächst unabhängig von der Europäischen Union, deren Methoden und Zielsetzungen dann aber doch bestimmend wurden.

An der formellen Spitze des Bologna-Prozesses steht das zweijährliche Treffen der zuständigen Minister. Als Basis gilt die *Bologna-Erklärung* von 1999, die weder ein Akt gemeinschaftlicher Politik in der EU ist, noch wenigstens eine Verbindlichkeit vom Range völkerrechtlicher Verträge beanspruchen könnte. 2001 wurde im Treffen von Prag die Einrichtung einer Follow-Up-Group vereinbart und eine Vorbereitungsgruppe eingesetzt. Alle Unterzeichnerstaaten und die EU-Kommission wurden Mitglied der Follow-Up-Group; dem Land der EU-Präsidentschaft wurde jeweils der Vorsitz zuerkannt. Die Vorbereitungsgruppe wurde mit den jeweils folgenden Konferenzplanungen betraut; in ihr vertreten waren die EU-Präsidentschaft, die Kommission, jeweils die aufeinanderfolgenden Ausrichterstaaten und zwei gewählte EU-Mitglieder sowie zwei Mitgliedstaaten des Bologna-Prozesses von außerhalb der EU; hier wurde der Vorsitz alternierend vom nächsten Ausrichterstaat geführt (vgl. Bartsch 2009, 200f.). Die institutionelle Aufstellung wurde bereits mit der Berliner Konferenz vom 19. September 2003 geändert. Seither werden alle Unterzeichnerstaaten des Europäischen Kulturabkommens als mögliche Beitrittskandidaten behandelt. Die Follow-Up-Group wurde um wesentliche europäische Akteure erweitert² und mit den Aufgaben der (inzwischen aufgelösten) Vorbereitungsgruppe betraut. Hinzu treten ein Ausschuss zur Abstimmung der Prozesse zwischen den Ministertreffen und ein Sekretariat. Im Ausschuss treten – unter Vorsitz der EU-Ratspräsidentschaft und dem stellvertretenden Vorsitz des nächsten Ausrichterstaates – vorhergehende und folgende Ratspräsidentschaften, drei gewählte

2 Hinzu treten die beratenden Mitglieder Europarat, EUA, EURASHE, ESIB und das Centre européen pour l'enseignement supérieur (CEPES) der UNESCO.

Bologna-Staaten und die EU-Kommission zusammen; hinzu kommt eine Reihe von beobachtenden Mitgliedern.³

Die Berliner Konferenz verknüpfte den Bologna-Prozess mit der *Lissabon-Strategie*, und zwar unter anderem durch die Einführung des Third Cycle (Doctorate; vgl. JQI 2004a). Damit wurden Hochschulpolitik und Forschungspolitik strukturell zusammengebunden. Durch die Vorlage von nationalen Fortschrittsberichten wurde die Prozesssteuerung des *naming and blaming* eingeführt, und die Offene Methode der Koordinierung (OMK) setzte sich durch (s. Tab. 1 und 2).

Die OMK, die Bartsch als „komplexes Governance Regime“ analysiert, war im Jahre 2000 zusammen mit der *Lissabon-Strategie* eingeführt worden: Mit ihr „können Reformen und Lernprozesse auf nationaler und subnationaler Ebene angeregt und ohne Zwang der EU gesteuert werden“ (Bartsch 2009, 71). Bartsch unterscheidet einen „deliberativen“ und einen „kompetitiven“ Modus, die er vor allem durch kooperatives bzw. kompetitives Benchmarking charakterisiert sieht (vgl. ebd., 72). Hierfür ist es in jedem Fall wichtig, dass Zielgrößen, Bewertungsmaßstäbe und Evaluationsmöglichkeiten geschaffen werden, die zur Nachahmung der Besten durch die Schwächeren anregen oder auch die Schwächeren sichtbar machen und damit für sie negative Auswirkungen im inneren nationalen politischen Wettbewerb erzeugen. Eine logische Folge dieser Methode ist, dass politische Zielsetzungen artikuliert werden, die zum europaweiten Vergleich geeignet sind. Die Steuerungslogik ist ökonomisch geprägt. Spätestens ab 2003 wurde die Lissabon-Strategie zur strukturierenden Orientierungsgröße für den Bologna-Prozess.

Neben der erwähnten OMK hatte der Frühjahrsgipfel der Staats- und Regierungschefs in Lissabon (2000) unter dem Motto *Der Weg in die Zukunft* ein ehrgeiziges Vorhaben zum Vorschein gebracht:

„Die Union hat sich heute ein *neues strategisches Ziel* für das kommende Jahrzehnt gesetzt:

das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.

Zur Erreichung dieses Ziels bedarf es einer *globalen Strategie*, in deren Rahmen

- der Übergang zu einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft durch bessere Politiken für die Informationsgesellschaft und für die Bereiche Forschung und Entwicklung sowie durch die Forcierung des Prozesses der Strukturreform im Hinblick auf Wettbewerbsfähigkeit und Innovation und durch die Vollendung des Binnenmarktes vorzubereiten ist;

3 Nämlich wiederum Europarat, EUA, EURASHE, ESIB, UNESCO/CEPES; vgl. Bartsch 2009, 201.

- das europäische Gesellschaftsmodell zu modernisieren, in die Menschen zu investieren und die soziale Ausgrenzung zu bekämpfen ist;
- für anhaltende gute wirtschaftliche Perspektiven und günstige Wachstumsaussichten Sorge zu tragen ist, indem nach einem geeigneten makroökonomischen Policy-mix verfahren wird. [...]

Diese Strategie soll die Union in die Lage versetzen, wieder die Voraussetzungen für Vollbeschäftigung zu schaffen und den regionalen Zusammenhalt in der Europäischen Union zu stärken“ (Europäischer Rat 2000, 2).

Die Staatslenker gingen dabei übrigens von einem kontinuierlichen Wachstum von mindestens 3% aus. Es mutet angesichts der späteren katastrophalen wirtschaftlichen Ereignisse und Entwicklungen befremdlich an, die umfassende politische Gestaltung Europas von einer zwingenden Wachstumsvorgabe abhängig zu machen. Aber innerhalb dieser Wachstumsplanung erhielt nun die „Schaffung eines europäischen Raums der Forschung und Innovation“ besonderen Stellenwert:

„Angesichts der wichtigen Rolle, die Forschung und Entwicklung für das wirtschaftliche Wachstum, die Beschäftigung und den sozialen Zusammenhalt spielen, muss die Union auf die in der Mitteilung der Kommission *Hin zu einem europäischen Forschungsraum* genannten Ziele hinarbeiten. Die Forschungstätigkeiten auf der Ebene der Mitgliedstaaten und der Union müssen besser integriert und aufeinander abgestimmt werden, um sie möglichst effizient und innovativ zu gestalten und um zu gewährleisten, dass Europa attraktive Perspektiven für seine fähigsten Köpfe bieten kann“ (ebd., 4).

Zu den avisierten Maßnahmen gehörte auch, „das Umfeld für private Forschungsinvestitionen, F&E-Partnerschaften und spitzentechnologieorientierte Neugründungen durch steuerpolitische Instrumente, Risikokapital und EIB-Unterstützung zu verbessern“ und „Schritte zu unternehmen, um Hindernisse für die Mobilität von Forschern in Europa bis zum Jahr 2002 zu beseitigen und hochqualifizierte Forscher dauerhaft für Europa zu gewinnen“ (ebd., 5). Die erwähnte Einbeziehung der Promotionsebene in den Bologna-Prozess folgte dann dieser Zielsetzung.

Schließlich wollte die Lissabon-Strategie die Weichen zur Sicherung künftigen Humankapitals neu ausrichten. Mit einem System, das kommenden Normalbiographien des lebenslangen Lernens angemessen ist, soll bestmögliche Qualifikation und Mobilität von Europas Bürgerinnen und Bürgern gesichert werden:

„Europas Bildungs- und Ausbildungssysteme müssen sich auf den Bedarf der Wissensgesellschaft und die Notwendigkeit von mehr und besserer Beschäftigung einstellen. Sie werden Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten anbieten müssen, die auf bestimmte Zielgruppen in verschiedenen Lebensphasen zugeschnitten sind: junge Menschen, arbeitslose Erwachsene sowie Beschäftigte, bei denen die Gefahr besteht, dass ihre Qualifikation mit dem raschen Wandel nicht Schritt halten kann. Dieses neue Konzept sollte drei Hauptkomponenten aufweisen: Entwicklung lokaler Lernzentren, Förderung neuer Grundfertigkeiten, insbesondere im Bereich der Informationstechnologien, und größere Transparenz der Befähigungsnachweise“ (ebd., 8).

Tab. 1: Beschreibung der Kompetenzen nach Qualifikationsstufen
(JQI 2004a, 4)

Differentiating between cycles	
Cycle	Knowledge and understanding:
1 (Bachelor)	[Is] supported by advanced text books [with] some aspects informed by knowledge at the forefront of their field of study ..
2 (Master)	provides a basis or opportunity for originality in developing or applying ideas often in a research context ..
3 (Doctorate)	[includes] a systematic understanding of their field of study and mastery of the methods of research associated with that field ..
Applying knowledge and understanding:	
1 (Bachelor)	[through] devising and sustaining arguments
2 (Master)	[through] problem solving abilities [applied] in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts ..
3 (Doctorate)	[is demonstrated by the] ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research with scholarly integrity ..
	[is in the context of] a contribution that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work some of which merits national or international refereed publication ..
Making judgements:	
1 (Bachelor)	[involves] gathering and interpreting relevant data ..
2 (Master)	[demonstrates] the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgements with incomplete data ..
3 (Doctorate)	[requires being] capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas ..
Communication	
1 (Bachelor)	[of] information, ideas, problems and solutions ..
2 (Master)	[of] their conclusions and the underpinning knowledge and rationale (restricted scope) to specialist and non-specialist audiences (monologue) ..
3 (Doctorate)	with their peers, the larger scholarly community and with society in general (dialogue) about their areas of expertise (broad scope) ..
Learning skills ..	
1 (Bachelor)	have developed those skills needed to study further with a high level of autonomy ..
2 (Master)	study in a manner that may be largely self-directed or autonomous ..
3 (Doctorate)	expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement ..

Tab. 2: Beschreibung der Kompetenzen auf der BA- und der MA-Stufe (JQI 2004b, zit.n. HRK 2004/2006, 42ff.)⁴

<i>Bachelor</i> Der akademische Grad des Bachelors wird Studierenden verliehen,	<i>Master</i> Der akademische Grad des Masters wird Studierenden verliehen,
die Wissen und Verstehen in einem Fachgebiet nachgewiesen haben, das auf der allgemeinen höheren Schulbildung aufbaut und über diese hinaus geht, und sich im Allgemeinen auf einem Niveau befindet, das auf wissenschaftlichen Lehrbüchern basiert, aber auch teilweise aus den Erkenntnissen der aktuellen wissenschaftlichen Debatten im jeweiligen Fachgebiet bezogen wird;	die Wissen und Verstehen bewiesen haben, das auf dem, was normalerweise auf dem Niveau des Bachelor erwartet wird, basiert, es erweitert und/ oder vertieft, und das als Grundlage für oder Möglichkeit zu Originalität bei der Entwicklung und/oder Anwendung von Ideen dient, nicht selten in einem Forschungskontext;
die ihr Wissen und ihr Verstehen auf eine Weise anwenden können, die auf einen professionellen Ansatz gegenüber Arbeit bzw. Beruf hinweist, und über Kompetenzen verfügen, die normalerweise bei der Entwicklung und Untermauerung von Argumenten und bei der Lösung von Problemen im jeweiligen Fachgebiet zur Geltung kommen;	die ihr Wissen und Verstehen und ihre Problemlösungsstrategien in neuen oder ungewohnten Umgebungen in einem breiteren (oder interdisziplinären) Kontext bezogen auf ihr Fachgebiet anwenden können;
die in der Lage sind, Daten zu sammeln und auszuwerten (normalerweise innerhalb ihres Fachgebiets), die für eine Urteilsbildung, bei der auch relevante soziale, wissenschaftliche oder ethische Fragen berücksichtigt werden, von Bedeutung sind;	die in der Lage sind, Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen und auch bei unvollständigen bzw. begrenzten Informationen zu Einschätzungen kommen, die trotzdem das Nachdenken über soziale und ethische Verantwortung mit einbezieht, sofern es mit der Anwendung ihrer Kenntnisse und Einschätzungen verbunden ist;
die Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen vermitteln können, sei es einer Zuhörerschaft von Fachleuten oder von Laien;	die ihre Schlussfolgerungen, und auch ihr Wissen und die Logik, die ihnen zu Grunde liegen, einer Zuhörerschaft von Fachleuten und Laien gleichermaßen klar und unzweideutig vermitteln können;
die Lernstrategien entwickelt haben, die für eine Fortsetzung der Studententätigkeit auf höherem Niveau mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit notwendig sind.	die über Lernstrategien verfügen, die ihnen ermöglichen, ihr Studium größtenteils selbstbestimmt bzw. selbstständig fortzusetzen.

4 Zu den Mitgliedern vgl. JQI 2004b, 5; Tab. 1 und 2 sind Ergänzungen der Redaktion.

Die Erklärung hat dabei nicht nur die Passung künftiger ArbeitnehmerInnen im Sinn, sondern auch den Nachwuchs an Unternehmerpersönlichkeiten:

„Durch einen europäischen Rahmen sollte festgelegt werden, welche neuen Grundfertigkeiten durch lebenslanges Lernen zu vermitteln sind: IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten“ (ebd., 9).

3 Ist die Einführung von Qualifikationsrahmen Ergebnis oder Voraussetzung der Europäisierung?

Der Brügge-Kopenhagen-Prozess bedeutete ab 2001 eine Aufarbeitung der Lissabon-Ziele mit Orientierung am Bologna-Prozess (vgl. Bartsch 2009, 237). Mit der Erklärung von Kopenhagen (2002) wurde die Verbindung der beruflichen Bildung mit der allgemeinen und der höheren Bildung vollzogen. Und hier beginnt auch die Umsetzung des Transparenz-Auftrags der Lissabon-Strategie mittels eines Europäischen Qualifikationsrahmens:

„we aim to increase voluntary cooperation in vocational education and training, in order to promote mutual trust, transparency and recognition of competences and qualifications, and thereby establishing a basis for increasing mobility and facilitating access to lifelong learning“ (Declaration 2002, 2).

Der Auftrag zur Schaffung eines QR wurde im Februar 2002 vom EU Ministerrat in den bildungspolitischen Zielen bis 2010 formuliert:

„Im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung wird höchste Qualität erzielt werden und Europa wird hinsichtlich der Qualität und Bedeutung seiner Systeme und Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung als eine Bezugsgröße mit Weltgeltung anerkannt werden.

- Die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa werden untereinander so kompatibel sein, dass sich die Bürger in diesen Systemen frei bewegen und aus ihrer Vielfalt Nutzen ziehen können.
- Die Inhaber von Nachweisen über Qualifikationen, Wissen und Fertigkeiten, die sie an irgendeinem Ort in der EU erworben haben, werden diese Nachweise überall in der Union für Berufs- und Weiterbildungszwecke rechtswirksam anerkannt bekommen.
- Die europäischen Bürger jeden Alters werden Zugang zu lebensbegleitenden Bildungsmaßnahmen haben.
- Europa wird aufgeschlossen sein für die Zusammenarbeit – zum gegenseitigen Nutzen – mit allen anderen Regionen und sollte das bevorzugte Ziel von Studenten, Gelehrten und Forschern aus anderen Regionen der Welt sein“ (EU-Kommission 2002, 4).

Nunmehr ist vom *Europäischen Wissensraum* die Rede, der sich in Forschungs- und Innovationsraum sowie Bildungs- und Ausbildungsraum gliedert (vgl. ebd., 15). Letzterer kann in den *Europäischen Hochschulraum* und den *Europäischen Raum für lebenslanges Lernen* untergliedert werden. Für diesen Wissensraum konstatiert die EU eine positive Entwicklung.

„Allerdings muss noch viel getan werden, ehe die europäischen Bürger in ganz Europa tatsächlich ungehindert studieren und arbeiten können, ohne umständliche und unsichere Verfahren für die Anerkennung ihrer Qualifikationen durchlaufen zu müssen. Daher sollten die Hochschulen und sonstigen Bildungseinrichtungen ebenso wie die zuständigen Behörden angehalten werden, europaweit kompatible Qualifikationssysteme zu entwickeln, und sich allgemein darauf verständigen, welches Mindestqualitätsniveau für die Anerkennung eines Befähigungsnachweises erforderlich ist. Die Maßnahmen zur Verbesserung der Transparenz und zur Anerkennung der Qualifikationen müssen intensiviert werden“ (ebd., 31).

Im gemeinsamen Zwischenbericht des Rates und der Kommission zur Umsetzung des Arbeitsprogramms wird dann explizit der *Europäische Qualifikationsrahmen* gefordert:

„Ohne einen gemeinsamen europäischen Bezugsrahmen für die Anerkennung von Qualifikationen kann der europäische Arbeitsmarkt nicht effizient und reibungslos funktionieren. Dies ist eine Angelegenheit, die auch erhebliche Auswirkungen auf das einzelne Mitglied der Gesellschaft und die Gesellschaft selbst hat: Die Antwort auf die Frage, inwieweit sich die EU-Bürger ihre Diplome und Befähigungsnachweise überall in Europa anerkennen lassen können oder nicht, ist maßgeblich für die Chancengleichheit auf dem europäischen Arbeitsmarkt und die Entwicklung einer europäischen Staatsbürgerschaft. Angesichts der Unterschiedlichkeit der Strukturen und Organisationsweisen in Europa stellen die Lernergebnisse und Kompetenzen, die während der Programme oder Ausbildungszeiten erworben wurden, wichtige Bezugspunkte für die Beschreibung von Qualifikationen dar“ (Rat 2004, 29).

Es sollte erwähnt werden, dass derselbe Zwischenbericht eine strukturelle Verknüpfung im künftigen Monitoring und Berichtswesen vorsieht und damit den Bologna-Prozess unter die Lissabon-Strategie subsumiert. Damit ist die Steuerung durch die EU durchgesetzt:

„Damit die einmal entstandene Dynamik erhalten bleibt, müssen nach Auffassung von Rat und Kommission unbedingt regelmäßig die Fortschritte bei der Erreichung der gemeinsamen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung kontrolliert werden. Dies stellt einen wichtigen Schritt zur Verbesserung der Wirksamkeit und der Effizienz der offenen Koordinierungsmethode im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung dar. [...] Dies würde auch die Berichte ersetzen, die derzeit im Rahmen der Umsetzung des Aktionsplans zur Förderung der Mobilität und des Follow-up der Entschließung des Rates zum lebensbegleitenden Lernen verlangt werden, und könnte auch den Bologna-Prozess abdecken. Gemäß dem integrierten Ansatz würden diese Informationen auch die Umsetzung der Kopenhagener Erklärung abdecken, und sie könnten sich auf Aspekte im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess erstrecken“ (ebd., 33).

In der Bologna-Konferenz von Bergen (2005) wurden der Fokus auf Employability gestärkt und die Schaffung nationaler Qualifikationsrahmen neben dem akzeptierten Qualifikationsrahmen des Europäischen Hochschulraums (QF EHEA; vgl. Ministry of Science 2005) vereinbart. Außerdem wurde die Kompatibilität zwischen dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen und dem QF EHEA als Ziel gesetzt:

„Wir stimmen dem übergreifenden Qualifikationsrahmen im EHR zu, der drei Zyklen umfasst (einschließlich – innerhalb des jeweiligen nationalen Kontextes – der Möglichkeit von Zwischenstufen), und für jede Stufe allgemeine Deskriptoren auf der Grundlage von Lernergebnissen und Kompetenzen, und Bandbreiten für Leistungspunkte (credit ranges) in der ersten und zweiten Stufe. Wir verpflichten uns, bis 2010 nationale Qualifikationsrahmen zu erarbeiten, die mit dem übergreifenden Qualifikationsrahmen im EHR kompatibel sind, und bis 2007 mit der Arbeit daran zu beginnen. Wir fordern die Follow-up-Gruppe auf, über die Umsetzung und Weiterentwicklung des übergreifenden Qualifikationsrahmens zu berichten. Wir unterstreichen die Wichtigkeit, die Komplementarität zwischen dem übergreifenden Qualifikationsrahmen des EHR und dem vorgeschlagenen breiteren Qualifikationsrahmen für das die allgemeine Bildung und die Berufsbildung umfassende Lebenslange Lernen zu gewährleisten, der gegenwärtig in der Europäischen Union und zwischen den teilnehmenden Ländern entwickelt wird. Wir fordern die Europäische Kommission auf, die laufenden Aktivitäten umfassend mit allen am Bologna-Prozess beteiligten Parteien abzustimmen“ (EHR 2005, 2).

Mit der Konferenz von Bergen war die Rangordnung der europäischen Strategien weitgehend durchgesetzt. Die Lissabon-Strategie hatte sich als dominante Leitlinie behauptet und die darin eingeführten Steuerungsmechanismen waren erfolgreich installiert. Die EU hat damit ihre wirtschaftspolitische Lenkungscompetenz durch geschickte Nutzung der Bologna-Struktur weit über ihren eigentlichen Geltungsbereich hinaus ausgeweitet. Auch die Nicht-EU-Mitgliedstaaten des Bologna-Prozesses sind der Lissabon-Strategie dienstbar gemacht. Es darf angenommen werden, dass diese Funktionalisierung in manchen Fällen gerne akzeptiert wird, könnte darüber doch auch der Beitritt in die EU vorbereitet werden.

Ein Passus in einem Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen von 2009 lässt die Hochschulen nunmehr vollständig als Teil der Unternehmenswelt erscheinen:

„In der Mitteilung der Kommission ‚Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation‘ wurde die Schlüsselrolle der Universitäten für *Europas Zukunft und für den erfolgreichen Übergang zu einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft* hervorgehoben. Es wurde der Bedarf an einer grundlegenden Neuorientierung und Modernisierung des Sektors unterstrichen, um zu vermeiden, dass Europa im weltweiten Wettbewerb in den Bereichen Bildung, Forschung und Innovation unterliegt. Unternehmen, so wurde vorgeschlagen, könnten einen Beitrag in drei Bereichen leisten:

- Lenkungsformen: Modelle des Unternehmensmanagements könnten auf die Hochschulwelt übertragen werden.
- Finanzierung: Unternehmen könnten bei der Finanzierung von Hochschulaktivitäten sowohl im Bereich Bildung als auch im Bereich Forschung eine Rolle spielen. Und
- Studienpläne: Die Studierenden benötigen die Art der Bildung, die sie auf die zukünftige Arbeitswelt vorbereitet. Unternehmen können bei der Definition der Anforderungen helfen und solche Praktika anbieten, die Studierende beim Übergang vom Studien- zum Arbeitsleben unterstützen. Außerdem müssen Unternehmen darin bestärkt werden, ihre Mitarbeiter im gesamten Verlauf ihres Berufslebens für Weiterbildungen und die Aktualisierung ihrer Fähigkeiten freizustellen.

Mit der erneuerten Lissabon-Strategie wird die Bedeutung einer partnerschaftlichen Herangehensweise unterstrichen: alle Interessengruppen auf gemeinschaftlicher, nationaler, regionaler und lokaler Ebene müssen sich die Lissabon-Strategie zu Eigen machen. Zur Gestaltung der Zukunft Europas sollten alle ihren Beitrag leisten. Mobilisierung und gemeinsame Anstrengungen sind die Schlüssel zum Gelingen der Partnerschaft. *Die entscheidenden Akteure in solchen Partnerschaften sind dabei Hochschulen, Forschungseinrichtungen und Unternehmen*“ (EU-Kommission 2009, 2f).

Bezüglich der Ausgangsfrage ist zu resümieren: Es gibt eine Europäisierung der Hochschullandschaft, die sich als eine stärkere Lenkung der europäischen Hochschulpolitik durch die Europäische Kommission realisiert. Dabei wurde der Bologna-Prozess von der EU-Kommission zunächst nur wahrgenommen und unterstützt, dann jedoch zunehmend auch gestaltet. Bartsch fasst zusammen:

„Man kann sagen, dass der Bologna-Prozess in gewisser Weise ein anregendes Moment für die Lissabon-Strategie war, allerdings umfasste die Lissabonner Strategie ein wesentlich größeres politisches Spektrum, sodass aus Sicht der Kommission der Bologna-Prozess eher unterhalb der Lissabon-Strategie angesiedelt war. [...] In jedem Fall erhöhte die Kommission durch ihr Engagement im Bologna-Prozess ihre Sichtbarkeit und ihre Glaubwürdigkeit gegenüber den Universitäten und den verantwortlichen Akteuren der Hochschulpolitik insgesamt“ (Bartsch 2009, 203).

Diese Einflussnahme der Kommission bewirkt eine verstärkte Ausrichtung der Hochschulpolitik an ökonomischen Zielsetzungen, was einerseits durch eine enge Verknüpfung mit Forschungs- und Innovationspolitik erreicht wird. Andererseits wird unter der Zielvorgabe des lebenslangen Lernens die Bildungs- und Ausbildungspolitik vorwiegend als Beschäftigungspolitik gestaltet. Wenn wir heute also bestimmte Entwicklungen in den Hochschulen verwundert, kritisch oder freudig bemerken, dann deuten diese durchaus in eine europäische Richtung: Hochschulen sollen als teilnehmende Wettbewerber auf einem unternehmerischen Innovations- und Ausbildungsmarkt dazu beitragen, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen.“

Bevor man nun vorschnell eine eindeutige Fehlentwicklung konstatiert, sollte man auch abwägen, dass die Bewertung der Hochschulpolitik als wichtiger wirtschaftspolitischer Aspekt für dieses Feld eine enorme Aufwertung bedeutet hat. Dies betont im Rahmen einer Tagung zum Bologna-Prozess auch Edelgard Bulmahn (2009) und bilanziert es als wichtigen Erfolg. Ebenso sieht Ruth Keeling den Bologna-Prozess durch die Adaption in die Lissabon-Strategie aufgewertet:

„Clearly, the European Commission is deeply and multiply implicated in the way European higher education is constituted discursively. It has had a critical influence in shaping the language of the European Higher Education and Research Areas and has articulated a distinctive set of priorities for the higher education sector. By deliberately linking the research agenda with the Bologna reforms, it has enhanced the political weight and legiti-

macy of both these policy lines. Its incorporation of the Lisbon-oriented research agenda into the Bologna priorities is helping to bring new status, political attention and money to the academy, and has confirmed Bologna as the accepted solution in higher education reform“ (Keeling 2006, 216).

4 Führen Qualifikationsrahmen zu einer spezifischen Europäisierung?

Qualifikationsrahmen sind ein trickreiches Instrument für die skizzierte vielschichtige Politikentwicklung. Der jetzt dominierende Rahmen ist der *Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen* (EQF; vgl. EU-Kommission 2008), der 2005 auf den Weg gebracht wurde:

„Die Schaffung eines EQF wurde von den EU-Regierungschefs auf ihrer Tagung in Brüssel im März 2005 gefordert, wodurch frühere Empfehlungen der in den Ländern der EU für allgemeine und berufliche Bildung zuständigen Minister (Februar und Dezember 2004) unterstützt und gestärkt wurden. Das Arbeitspapier stellt die Grundlage für einen ausführlichen Konsultationsprozess dar, der von Juli bis Dezember 2005 mit politischen Entscheidungsträgern, Sozialpartnern, Interessengruppen und Fachleuten für die Qualifikationssysteme in ganz Europa stattfinden wird. Der hier vorgestellte EQF ist als Meta-Rahmen geplant, der es ermöglicht, nationale und sektorale Qualifikationsrahmen untereinander zu verbinden und für mehr Transparenz auf europäischer Ebene zu sorgen. [...] Ein EQF soll auf freiwilliger Basis umgesetzt werden, keinerlei rechtliche Verpflichtungen mit sich bringen und eine Antriebskraft für den Wandel durch die Unterstützung von Reformen auf nationaler und sektoraler Ebene sein“ (EU-Kommission 2005, 8).

Im Februar 2008 wurde der EQF formal angenommen. Er gibt die Referenzgrößen vor, die dem DQR zugrunde gelegt werden. Dessen Entwicklung ist im vollen Gange und soll 2010 (verzögert) zum Abschluss kommen.

Den Qualifikationsrahmen kommt tatsächlich eine Schlüsselfunktion zu. Sie sind einerseits Ergebnis von Harmonisierungsbestrebungen des Europäischen Hochschulraums und andererseits Voraussetzung der Vernetzung verschiedener Bildungs- und Ausbildungskulturen. Bezug nehmend auf die eingangs zitierten drei Aspekte einer europäisierten Hochschulpolitik stellt sich eben heraus, dass Qualifikationsrahmen sie alle berühren: Hochschulentwicklung, Mobilität und supranationale Instanzen der Steuerung. Sie markieren mit ihren Deskriptoren nachhaltig, was die Wertigkeit von Qualifikationen in der Gesellschaft ausmacht.

In einer einseitigen Engführung auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes würden (oder werden) Qualifikationsrahmen dann auch die Ausrichtung und das Selbstverständnis von Hochschulbildung beeinflussen. Man sollte sich deshalb an die oben zitierten Maßstäbe der *Magna Charta Universitatum* erinnern:

„To meet the needs of the world around it, its research and teaching must be morally and intellectually independent of all political authority and intellectually independent of all political authority and economic power“ (The Magna Charta Observatory 1988, 2).

Eine Nützlichkeit für den Arbeitsmarkt ist damit nicht ausgeschlossen. Es ist aber ausgeschlossen, dass diese Nützlichkeit allein die Rahmensetzung für hochschulische Qualifikation bestimmen kann. In der Auseinandersetzung um den *Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen* finden wir jedoch die konkreten nationalen Auswirkungen einer europäisierten Hochschullandschaft wieder. Es ist deshalb empfehlenswert, die expliziten hochschulischen Rahmenwerke als Werkzeuge zu bauen und zu nutzen, die eine genuin *hochschulpolitische* Bildungsperspektive erlauben. Dafür müssen sich alle Akteure ausreichend Zeit nehmen, wie auch die Hochschulrektorenkonferenz in ihrer Empfehlung vom 23. Februar 2010 feststellt:

„Der Prozess der Erarbeitung des DQR muss so gestaltet werden, dass dieser auch von den Hochschulen akzeptiert werden kann. Dies kann nötigenfalls länger dauern als geplant. Es muss besser gelingen, sich bildungsbereichsübergreifend zu verständigen und die unterschiedlichen Akteure jeweils angemessen zu beteiligen“ (HRK 2010, 4).

In der gleichen Empfehlung macht die HRK einen weitreichenden Vorschlag, der auf einen wesentlichen Webfehler der DQR-Debatte hinweist:

„In der schulischen und der beruflichen Bildung sollten ebenfalls Rahmenwerke erarbeitet werden, die das Profil des jeweiligen Bildungsbereiches verdeutlichen“ (ebd., 3).

Tatsächlich hat sich jedoch bisher nur der hochschulische Bereich der Aufgabe gestellt, ein eigenes Referenzsystem zu entwickeln.

Der Rückblick auf die Geschichte der hier umrissenen Entwicklung zeigt auch, dass die Orientierung auf hochschulische Deskriptoren bereits seit Längerem angelegt war. Mit dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (vgl. BMBF 2007) und fachspezifischen hochschulischen Rahmenwerken (vgl. Bartosch u. a. 2010) stehen dem Hochschulbereich auch Instrumente zur Verfügung, um eine Zuordnung eigener Qualifikationsprofile in ein allgemeines, unspezifisches Rahmenwerk vorzunehmen. Immer bleibt der spezifische Hintergrund sichtbar, und die Gleichwertigkeit im Level des allgemeinen Rahmenwerks kann nicht umstandslos als Gleichwertigkeit im spezifischen Qualifikationsbereich missdeutet werden.

Berufliche und allgemeine schulische Bildung haben vergleichbare Instrumente bisher nicht entwickelt bzw. sind damit noch nicht vorangekommen (vgl. Funk 2007). Solange aber die DQR-Level 6-8 vor allem auf ein hochschulisches Referenzsystem verweisen, belehnen die anderen Bereiche indirekt das hochschulische Qualifikationsniveau. Dies lässt sich z. B. in den Stellungnahmen der Sachverständigen zur öffentlichen Anhörung zum Thema EQR/DQR vom 7. Juli 2010 des Ausschusses für Bildung, Forschung und

Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestags (vgl. Deutscher Bundestag 2010) identifizieren: Dort wird mehrfach auf die interne Logik der hochschulischen QR verwiesen, wenn es um die Frage einer differenzierten Struktur der DQR-Level 6-8 geht. Besonders deutlich wird dies, wenn das BiBB die Qualität der Levelzuordnung mit Verweis auf das in Anspruch genommene akademische Niveau „belegt“:

„Das Bundesinstitut für Berufsbildung unterstreicht die Forderung, dass jedes Qualifikationsniveau auf verschiedenen Bildungswegen erreichbar sein kann/soll, nachdrücklich. In diesem Sinne hat sich auch der Hauptausschuss des Bundesinstituts mehrfach klar positioniert. Konkret bedeutet dies,

- Fortbildungsabschlüsse der Stufe 1, in denen Zusatz- oder Spezialqualifikationen erworben werden, der Stufe 5 des DQR zuzuordnen,
- Fortbildungsabschlüsse der Stufe 2 (z.B. Fachwirte, Meister) auf der Stufe 6 und damit dem Bachelorniveau des DQR sowie
- Fortbildungsabschlüsse der Stufe 3 (z.B. Betriebswirte HWK) der Stufe 7 des DQR und damit dem Masterniveau zuzuordnen.

Die Gleichwertigkeit beruflicher Abschlüsse zu akademischen Abschlüssen ist sachlich geboten und lässt sich hinreichend begründen. Dafür sprechen das durch berufliche Abschlüsse erreichte Kompetenzniveau, die eingesetzten und bewährten Instrumente einer Qualitätssicherung, die Akzeptanz der Fortbildungsabschlüsse bei Arbeitnehmern und Arbeitgebern sowie nicht zuletzt die akademischen Abschlüssen vergleichbaren Karriere-möglichkeiten“ (BiBB 2010, 2).

Dies genügt nicht als eigenständige Qualifikationsbeschreibung. Erst wenn die schulische und die berufliche Bildung je für sich eine spezifische Rahmenformulierung ihrer Qualifikationssysteme realisiert haben, werden z.B. domänenübergreifende Zuordnungen von Gleichwertigkeit ausreichend gelöst werden können. Vorher besteht die Gefahr, dass spezifisch hochschulische Qualitäten verloren gehen. Daran haben die anderen beteiligten Akteure – aus ihrer Sicht völlig zu Recht – kaum oder gar kein Interesse.

„Die deutsche Wirtschaft unterstützt grundsätzlich die Ziele des Deutschen Qualifikationsrahmens. Bei seiner Gestaltung und Umsetzung ist es wichtig, dass er sich am Bedarf der Unternehmen ausrichtet sowie einen Mehrwert für alle am Wirtschaftsprozess Beteiligten schafft“ (Kuratorium der Deutschen Wirtschaft 2010, 3).

5 Regelsetzung – Eine Nachbemerkung

Es zeigt sich, dass die Europäisierung der Hochschullandschaft in vollem Gange ist. Meine eingangs formulierte These – am Prozess der Durchsetzung eines Systems von Qualifikationsrahmen zeigt sich eine spezifische Form der Europäisierung der Hochschullandschaft – entpuppt sich am Ende meines Beitrags als Frage an die Hochschulen und ihren Gestaltungsauftrag: Muss eine Verknüpfung von Qualifikations- und Forschungspolitik zur weiterge-

henden Funktionalisierung von Hochschule für ökonomische Zwecke führen? Im Sinne der Weiterentwicklung der Hochschule und auch im wohlverstandenen Interesse von Gesellschaft und Wirtschaft sollen ja „Unabhängigkeit und Autonomie der Universitäten gewährleisten, dass sich die Hochschul- und Forschungssysteme den sich wandelnden Erfordernissen, den gesellschaftlichen Anforderungen und den Fortschritten in der Wissenschaft laufend anpassen“ (zit. n. Wex 2005, 397). Hinter diese Einsicht der Bologna-Erklärung sollte man nicht zurückfallen. Zugleich sei damit das innovative Potential der Bologna-Reform unterstrichen, das es zu gestalten gilt.

Noch einmal zurück zum Gedankenspiel der Vorbemerkung: Es ist Zeit, dass sich die Spieler der Gruppe A an den guten Sinn akademischer Selbstverwaltung erinnern: Es geht darum, jene Regelsetzung zu verteidigen und selbst vorzunehmen, für die die Hochschulen verantwortlich sind und die ihre Autonomie begründen, denn Spiele können auch verloren werden. Wäre es dann ein Trost, dass auch die Gruppe B verliert? Wahrlich nicht. Gruppe B würde sich selbst als Spielverderber nicht einmal erkennen. Auf selbstkritische Zerknirschung dürfte man da nicht hoffen.

Literatur

- ALECSO, Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization & Konrad Adenauer Stiftung (2007): Die Internationalisierung des Hochschulwesens und die Kooperation zwischen Deutschland und den Arabischen Ländern. Internationale Konferenz. 8.–9. Dezember, Tunis.
- Bartosch, U./ Knauer, R./ Knösel, P. u. a. (2010): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) Version 5.1. Mit einem Geleitwort des Vizepräsidenten der HRK Prof. Dr. Wilfried Müller. Eichstätt.
- Bartsch, T.-C. (2009): Europäische Hochschulpolitik. Über die Entwicklung und Gestalt(ung) eines Politikfeldes. Baden Baden.
- BiBB, Bundesinstitut für Berufsbildung (2010): Stellungnahme Öffentliche Anhörung DQR/EQR, A-DRS 17(18)8, 01.06.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Konferenz der Kulturminister (KMK) & Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2007): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. In: HRK (Hrsg.): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn, 239–250.
- Bulmahn, E. (2009): Mit akkreditierten Studiengängen die Zukunft tertiärer Bildung in Europa gestalten. Rückblick und Perspektive. In: Terbuyken, G. (Hrsg.): Studium Bolognese. Akkreditierung als Instrument zur Verbesserung des Studienangebots. Erfahrungen – Analysen – Perspektiven. Loccum Protokolle 26/09. Loccum, 155–165.
- Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education (2003): Realising the European Higher Education Area, Berlin, 19 September, <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>.

- Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission (2002): On enhanced European cooperation in vocational education and training (The Copenhagen Declaration). Copenhagen, 29 and 30 November, http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf.
- Deutscher Bundestag, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung (2010): „Europäischer Qualifikationsrahmen/ Deutscher Qualifikationsrahmen“ – Öffentliche Anhörung vom 07.07., <http://www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoeurungen/index.html>.
- EHR (2005): Der Europäische Hochschulraum – Die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen Ministerinnen und Minister. Bergen, 19.–20. Mai.
- Erdle, S. (2009): Bildungs-, Hochschul- und Wissenschaftspolitische Zusammenarbeit in der Euro-Mediterranen Partnerschaft. Die Zusammenarbeit zwischen der Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) und der ArabLeague Education, Culture and Science Organization (ALECSO). In: Maaß, K.-J./ Thum, B. (Hrsg.): Deutsche Hochschulen im Dialog mit der Arabischen Welt. Karlsruhe, 25–46, <http://uvka.ubka.uni-karlsruhe.de/shop/download/1000011620>.
- EU-Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2001): Tuning Educational Structures in Europe, <http://unideusto.org/tuning/>.
- EU-Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2002): Allgemeine und berufliche Bildung in Europa: Unterschiedliche Systeme und gemeinsame Zielsetzungen für 2010. Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg.
- EU-Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg.
- EU-Kommission, Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): SEK (2005) 957, Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel.
- EU-Kommission, Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2009): SEK (2009) 424 Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen. Begleitdokument zur: Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen „Eine neue Partnerschaft zur Modernisierung der Hochschulen: EU-Forum für den Dialog zwischen Hochschule und Wirtschaft“. Zusammenfassung der Folgenabschätzung {COM(2009) 158 final SEK(2009) 423 SEK(2009) 425}, Brüssel, 2. April, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2009:0424:FIN:DE:DOC>.
- Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon, 23. und 24. März, SN 100/00 DE, <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/BeschluesseDe.pdf>.
- Funk, E. (2007): Neuregelung und Umorganisation der beruflichen Bildung in Europa. In: Nachrichten des Deutschen Vereins NDV, November, 445–449.
- HRK Service-Stelle Bologna (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. 5. Aufl., Bonn 2006.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2010): Zur Weiterentwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Empfehlung des HRK-Senats vom 23.02., http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_DQR.pdf.

- JQI, Joint Quality Initiative informal group (2004a): Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report, 18 October, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/Sonstige/Dublin_Descriptors.pdf.
- JQI, Joint Quality Initiative informal group (2004b): Towards shared descriptors for Bachelors and Masters. A report, 20 September, <http://www.jointquality.org/content/ierland/Shared%20descriptors%20Ba%20Ma.doc>.
- Keeling, R. (2006): The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission's expanding role in higher education discourse. In: *European Journal of Education*, Vol. 41, No. 2, 201–223.
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (2010): Stellungnahme Öffentliche Anhörung DQR/EQR, A-DRS 17(18)8, 01.06.
- Ministry of Science, Technology and Innovation (2005): A Framework for Qualifications in the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Copenhagen.
- Rat der Europäischen Union (2004): Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabonstrategie. Entwurf eines gemeinsamen Zwischenberichts des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Brüssel, 12. Februar, (2302) (OR.en) 6236/04 EDUC 32.
- Teichler, U. (2010): Europäisierung der Hochschulpolitik. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S. (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden, 51–70.
- The Magna Charta Observatory of Fundamental University Values and Rights (1988): *Magna Charta Universitatum*. Bologna, 18. September, http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_german.pdf, <http://www.magna-charta.org/home.html>.
- Walter, T. (2006): *Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik?* Wiesbaden.
- Wex, P. (2005): *Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch*. Berlin.

Alle Hyperlinks wurden zuletzt im Juli 2010 überprüft.